



miguilim

revista eletrônica do nefli

volume 9, número 3, set.-dez. 2020

SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS E OS SABERES DO SEU *MÉTIER*: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE LETRAS¹



BEING A PORTUGUESE TEACHER AND KNOWING OF *MÉTIER*: SOCIAL REPRESENTATIONS OF LINGUISTIC STUDENTS

Renata Antero de OLIVEIRA
José Marcos Ernesto Santana de FRANÇA

Universidade Regional do Cariri, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)

RECEBIDO EM 11/06/2020 • APROVADO EM 18/08/2020

DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v9i3.2442>

Resumo

O objetivo deste artigo, que é um recorte de uma pesquisa qualitativa-interpretativa, é analisar nos discursos de alunos de um curso de Letras em formação inicial as representações sociais sobre ser professor, sobre a sua relação identitária com a profissão e sobre os saberes que o professor deve dominar em seu *métier* para ser um “bom” professor de Português. Para atingir o nosso propósito, aplicamos questionários semiestruturados a alunos do quarto

semestre do referido curso de uma universidade pública e os dados obtidos formaram o nosso *corpus* de análise. Para analisar o *corpus*, nos baseamos em aportes teóricos da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001); em estudos sobre o saber docente (TARDIF, 2014); e em estudos da Linguística Aplicada sobre a formação de professores (MATENCIO, 2001; SILVA, 2013; RIBEIRO, 2014). As análises nos levaram a concluir que os sujeitos-alunos em formação inicial mobilizam representações sociais cristalizadas no senso comum, mas também já mobilizam representações incipientes do saber científico adquirido na academia.

Abstract

The objective of this article, which is an excerpt from a qualitative-interpretative research, is to analyze in the speeches of students in a course of Letters in initial formation the social representations about being a teacher, about their identity relationship with the profession and about the knowledge that the teacher must master his *métier* to be a “good” Portuguese teacher. To achieve our purpose, we applied semi-structured questionnaires to students in the fourth semester of the referred course at a public university and the data obtained formed our *corpus* of analysis. To analyze the corpus, we used theoretical contributions from the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001); in studies on teaching knowledge (TARDIF, 2014); and in studies of Applied Linguistics on teacher education (MATENCIO, 2001; SILVA, 2013; RIBEIRO, 2014). The analyzes led us to conclude that the subject-students in initial training mobilize social representations crystallized in common sense, but also already mobilize incipient representations of the scientific knowledge acquired in the academy.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais; Formação Docente Inicial; Formação em Letras.

KEYWORDS: Social Representations; Initial Teacher Education; Training in Linguistics.

Texto integral

A profissão de professor vem passando já há algum tempo por um processo de desgaste e de críticas sobre a má formação oferecida nos cursos de formação docente em geral nas Instituições de Ensino Superior (IES). Entre as causas apontadas estaria o baixo nível dos estudantes que chegam a esses cursos: geralmente alunos provenientes de escola pública e de baixa renda são os que procuram os cursos de licenciatura. Além disso, nem sempre é a primeira opção de curso, tornando-se uma segunda opção por falta da primeira.

Aranha e Souza (2013, p. 78) afirmam que “[...] universalizar a educação básica implica a necessidade de formar mais e bem os professores para realizar a tarefa.” No entanto, essa não é uma tarefa simples e fácil de ser resolvida por que há uma série de problemas. E um desses problemas, conforme as autoras, “[...] é a baixa atratividade da carreira docente, com recrutamento dos estudantes dos

cursos de licenciatura justamente entre aqueles de escolarização básica mais precária” (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 79).



Ainda de acordo com as referidas autoras, o acesso ao ensino superior não se dá do mesmo modo para os membros de todas as classes sociais. É fato que a maioria, dentre aqueles que estão rompendo as barreiras econômicas e realizando o sonho de chegar à universidade, o fazem pela via dos cursos cujo valor do diploma é bem menor (simbólica e economicamente), como as licenciaturas. A generalizada queda da concorrência nos cursos de licenciatura é forte indício do crescente desinteresse pela docência atualmente, concluem Aranha e Souza (2013). Somado a isso, segundo afirma Diniz-Pereira (2015, p. 278), além da baixa procura, há uma “[...] grande evasão de alunos nos cursos de licenciatura, dado o enorme desprestígio social da profissão de magistério hoje no Brasil. Não tem sido tarefa fácil convencer os jovens brasileiros que vale a pena ser professor da educação básica!”

Um outro ponto relevante levantado por Aranha e Souza (2013), é que ninguém pode ensinar o que não sabe e é de se esperar que os futuros professores dominem muito bem os conteúdos específicos de cada área (disciplina) de atuação. Mas se espera desses mesmos professores que, além desse domínio, eles conheçam também os fundamentos do conhecimento, os motivos pelos quais se ensina e os meios através dos quais o processo ensino-aprendizagem deve ser organizado com vistas a alcançar maior eficácia, pois ninguém pode ensinar verdadeiramente se não consegue ajustar os conteúdos do ensino a cada etapa do processo de escolarização, por isso, é preciso que seja aprendido pelos futuros professores desde os cursos de formação inicial.

Mas compreendemos que existe uma complexa relação entre dominar (ter conhecimento sobre/de) os saberes necessários à formação docente (em nosso caso em Letras) e o seu domínio para o desempenho como futuro profissional. Some-se a isso o fato de que nem todo aquele que está cursando um curso de licenciatura pode não ter necessariamente uma identificação com a futura profissão, por motivos diversos. Com os cursos de licenciatura em Letras, acreditamos, não poderia ser diferente. Em vista disso, a nossa pesquisa partiu das seguintes indagações: que representações os alunos de curso de Letras mobilizavam sobre ser professor e ser professor de Português? Que representações os alunos mobilizam sobre si como professor? E que saberes um professor deveria dominar para ser considerado um “bom” professor de Português?

Nossa pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativo, se propôs a analisar em discursos de alunos de quarto semestre concluído de um curso de Letras as representações sociais sobre ser professor, ser professor de português, se se via como futuro professor e que conhecimentos/domínios deveria saber/ter para ser um “bom” professor adquiridos no decorrer do processo de formação cursado até aquele momento. Em outras palavras, a pesquisa teve por objetivo principal, portanto, analisar, a partir dos discursos dos alunos, as representações sociais relacionadas ao *métier* docente, à empatia identitária com a profissão e aos saberes de domínio do professor de português.

O *corpus* de análise foi colhido no primeiro semestre de 2019 por meio de aplicação de questionário semiestruturado aos informantes². Alguns dados quantitativos sobre os informantes nos possibilitou traçar um perfil panorâmico dos alunos. O grupo era formado por 19 (dezenove) alunos que estavam matriculados no turno matutino de um curso de Letras de uma universidade pública do interior do estado do Ceará. A partir dos dados obtidos, fizemos os seguintes levantamentos: dos 19 alunos, 18 estudaram em escola pública e apenas 1 estudou em escola pública e privada (isso corrobora a asserção de Aranha e Souza (2013) apresentada anteriormente); todos cursaram o ensino básico na modalidade regular; em relação ao curso de Letras ter sido ou não a primeira opção, apenas 8 assinalaram “sim” e 11 assinalaram “não”, ou seja, 57,89% do total. Esse, a nosso ver, é um dado relevante a ser considerado.

A nossa escolha pelos informantes do quinto semestre³ se deu pelo fato de esses alunos já terem cursado a metade do curso e alguns manifestarem o descontentamento e o desinteresse em relação ao curso e que não pretendiam ser professores(as) após a colação de grau, o que nos causou estranheza. Esses dados preliminares talvez nos permita fazer uma ideia (levantar uma primeira hipótese) de por que tanto descontentamento e desinteresse pelo curso: não foi a primeira escolha da maioria deles. Porém, desconfiamos que a questão é um pouco mais complexa e que esse não seja o único motivo que possa explicar a “desilusão” com o curso e a futura profissão.

O descontentamento e o desinteresse se caracterizavam também pelas reclamações sobre o curso não ser o que eles esperavam e que havia muitos textos para serem lidos além de serem de difícil leitura porque eram muito teóricos e não tinham relação com português⁴ etc. Assim, diante da falta de *feedback* em sala de aula, suspeitamos que talvez fosse motivada pela deficiência de leituras e pela dificuldade de produzirem o gênero fichamento, atividades solicitadas pelo professor⁵. Daí podermos levantar uma segunda hipótese (mera especulação, claro!): de que essas deficiências de leitura e de escrita apresentadas fossem reflexos de um ensino básico carente dessas práticas sociais de linguagem. A maioria absoluta dos informantes cursou o ensino básico regular em escola pública, segundo os dados apresentados, como vimos anteriormente.

Acreditamos, pois, que, por meio das representações sociais reveladas nos discursos dos sujeitos-alunos(as) informantes sobre ser professor de Língua Portuguesa, podemos fazer uma ideia do profissional que ele será em sala de aula e se isso poderá fazer a diferença no seu *métier* docente. Através dessas representações, portanto, podemos avaliar o quanto o “senso comum” permeia a imagem que esses sujeitos detêm sobre ser professor(a), de um modo geral, e sobre ser professor(a) de Português e o que ele(a) deveria dominar, em termos de conteúdos de sua área de atuação, para ser um “bom” professor, ou se essa imagem já apresenta algum vestígio técnico como consequência do processo de formação em curso. Além disso, claro, esperamos que nos deem subsídios que expliquem o porquê, de fato, da “desilusão” com o curso e com a futura profissão, o *métier* de docente.

Para obter respostas às nossas indagações, fundamentamos, assim, nossa pesquisa nos aportes teóricos da Teoria das Representações Sociais (TRS), com

Moscovici (2012; 2015), Jodelet (2001) e Marková (2017); em estudos sobre os saberes docentes, com Tardif (2014); e em estudos da Linguística Aplicada (LA) sobre a formação de professores, com Matencio (2001), Gimenez (2013), Silva (2013), Ribeiro (2014) e Modl e Ribeiro (2015). Optamos pela TRS para analisar o nosso *corpus* porque ela se revela uma abordagem teórico-metodológica eficiente na análise da constituição do sujeito e do discurso na relação do Eu (individual) com o(s) Outro(s) (social) a partir da qual se formam as representações sociais.

Organizamos o texto da seguinte forma: na primeira seção, fazemos uma breve explanação sobre as crenças, as representações sociais, o discurso e o sujeito procurando mostrar como eles estão diretamente inter-relacionados; em seguida, discutimos o processo de formação docente inicial, os saberes na formação e o *métier* de professor; e, por fim, na sequência, analisamos o *corpus* formado pelas respostas dos sujeitos-alunos ao questionário aplicado.

1 Teoria das Representações Sociais: Discurso, Sujeito, Crenças e Representações

A formação de professores é um dos temas de interesse e atuação da Linguística Aplicada (LA). Entre outros interesses, está a formação inicial nos cursos de graduação e como ela se processa e sob que princípios teórico-metodológicos e representações se embasam tal formação. Contudo, é preciso frisar que o aluno chega aos cursos de formação docente trazendo na “bagagem” suas crenças e representações do que seja um professor e qual deveria ser a sua prática, bem como do que seja um professor de português e o que se deveria ensinar e o que se deveria aprender na disciplina. De um modo geral, segundo Silva (2013, p. 19), “Os futuros professores trazem para seus cursos de formação e para as respectivas salas de aula crenças e aglomerados de crenças adquiridas ao longo de suas experiências como aprendizes de línguas e às vezes como professores também.”

Silva (2013, p. 19), citando Vieira-Abrahão (2004), pondera que essas experiências trazidas pelo aluno podem funcionar “[...] como filtros de insumos recebidos por meio de exposição às teorias e práticas”, ou seja, as crenças cristalizadas podem ser um empecilho, inclusive, para a aprendizagem de teorias e práticas pretendidas no processo de formação docente. Uma consequência possível disso, de acordo com Silva (2013), é que esses futuros professores, ao entrarem em contato com o conhecimento teórico-prático nos cursos de formação, façam “[...] uma leitura particular, o que traz reflexos para a construção de sua prática pedagógica” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004 *apud* SILVA, 2013, p. 19).

Contudo, não é de se esperar que o processo fosse de outra forma, na medida em que a nossa “bagagem” vai se formando a partir de nossas crenças, valores e conhecimentos adquiridos no decorrer da vida e no convívio (na interação social) com os outros, assim constituindo as nossas representações sociais. “Nossas representações são também instituições que nós partilhamos e que existem antes de nós termos nascido dentro delas; nós formamos novas

representações a partir das anteriores ou contra elas” (MOSCOVICI, 2015, p. 319). E em relação às representações sobre ser professor, a língua materna e ao seu ensino/aprendizagem (do conteúdo/da matéria) não poderia ser diferente, porque todo aquele que teve contato com a escola, certamente tem uma noção sobre tudo isso, seja para convergir ou divergir, com base em valores, crenças, representações não somente na escola mas também em ambientes sociais diversos. E tudo isso forma o senso comum que se cristaliza nas representações dos sujeitos.

É fundamental analisarmos, pois, como os sujeitos informantes representam a sua futura profissão (independente de ele pretender segui-la ou não após a conclusão do curso). Tentamos, assim, compreender como os sujeitos da pesquisa partilham dessas representações que cercam a docência, haja vista que, por meio dessas representações, é possível entendermos as crenças que os sujeitos-alunos reproduzem nos seus discursos sobre a profissão de professor.

Isso porque ao analisar os discursos, levamos em conta suas especificidades. Cada discurso tem sua particularidade, não é algo que esteja ali como absoluta compreensão e definição, pois cada leitor vai decifrá-lo de uma forma particular. E ainda é levado em consideração que dentro do discurso existem diversos discursos outros internos que transfiguram sua composição. Por isso, “[...] o discurso é a via válida para a identificação das RS pretendidas e, portanto, para refletir sobre as suas implicações para as (re)configurações de objetos de discurso na dinâmica instaurada pela prática de ensino/aprendizagem” (RIBEIRO, 2014, p. 99).

Sendo assim, direcionamos, então, nossa investigação fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS), porque “[...] as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social” (JODELET, 2001, p. 20). Elas nos possibilitam, então, chegar às crenças, aos valores e às concepções ideológicas de um grupo social por meio das representações que um determinado sujeito detém como parte representante desse grupo, reveladas em seus discursos. Haja vista que, como afirma Ribeiro (2014), o que é dito, como é dito e porque é dito (enfim, qualquer ação, linguística ou extralinguística), é dito por um sujeito e regulado pelas representações sociais. Consequentemente, “Ao discurso cabe o papel de (re)apresentar, atualizar e (re)vitalizar essas representações, ou seja, através das (inter)ações fazem-se circular as crenças, os ideais, os valores de uma dada comunidade” (RIBEIRO, 2014, p. 99).

Essa contribuição das representações sociais é determinante para entendermos a realidade social de cada grupo. Segundo Jodet (2001, p. 21-22), “A representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um sujeito social”. É através dessas representações que o sujeito partilha não somente a sua visão individual, mas também compartilha representações experienciadas por ele em seu convívio social, ou seja, no convívio com o(s) outro(s). Sua interpretação, portanto, está atrelada a diversas interpretações do seu meio social. Sendo assim, o sujeito é como um porta-voz do seu grupo de pertença, por isso, todas as representações atribuídas e discursadas de forma verbal ou não verbal estarão ressignificando crenças e concepções vivenciadas ao longo da vida no seu grupo.

Segundo Moscovici (2012), as representações sociais são o reflexo da experiência da realidade e uma vez formadas elas adquirem certa autonomia, se combinam e se transformam segundo as regras que lhes são propostas. Assim, analisar as representações dos sujeitos-alunos, nos concederá a oportunidade de observar a realidade do seu grupo de pertença, refletido nos discursos de cada sujeito. E servirá, pois, como base para investigarmos como a representação do ser professor é construída.

Jodelet (2001) afirma que sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca, por isso é necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Esse, segundo a autora, é o porquê de construirmos representações. Assim, da mesma forma que, ante as coisas, pessoas, eventos ou ideias, não somos equipados apenas com automatismos, Jodelet (2001) ressalta que igualmente não somos isolados em um vazio social, isso porque compartilhamos o mundo com outros e neles nos apoiamos – ora convergindo, ora divergindo – para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso, segundo a autora, compartilhar uma ideia, uma linguagem, é também afirmar um laço social e uma identidade.

As nossas representações estão presentes nos nossos discursos. É assim também que representamos o que defendemos, tomamos partido e definimos a representação de algo ou alguém, baseada nas representações do grupo social que nos cercam. Essas representações se afrontam muitas vezes com outras representações feitas por outros grupos. As RS não surgem ímpares; sempre surgem apoiadas de alguma teoria compartilhada pelo seu grupo de pertença. É um misto, uma verdade defendida e imposta; o sujeito assume um papel social. Isso leva Moscovici (2015, p. 57) a afirmar que

[...] as imagens, [as] ideias e a linguagem compartilhadas por um determinado grupo sempre parecem ditar a direção e o expediente iniciais, com os quais o grupo tenta se acertar com o não familiar. O pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão; deve mais às estruturas tradicionais do que às estruturas intelectuais ou perceptivas correntes.

Segundo as palavras do autor, as representações sociais, de acordo com essa perspectiva, devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos, pois, elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2015). O referido autor afirma que há uma necessidade contínua de “re-constituir” o “senso comum” ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar. Do mesmo modo, diz ainda que nossas coletividades não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma

categoria de fenômenos à parte. São fenômenos que necessitam ser descritos e explicados; são específicos e estão relacionados com um modo particular de compreender e comunicar, pois é um modo que cria tanto a realidade como o senso comum.

Por isso, enfim, acreditamos que ao identificar as representações sociais estabilizadas no âmbito do curso de Letras, podemos revelar as crenças, os comportamentos, os posicionamentos político-ideológicos e teórico-metodológicos que merecem atenção, haja vista que eles compõem os traços peculiares na formação do professor em processo e nortearão o seu fazer docente.

Então, é sobre a formação docente inicial e os saberes relacionados ao *métier* de professor que vamos discutir na próxima seção.

2 A Formação Docente: Saberes do *Métier* e o Ser Professor de Português

Nesta seção, discutimos sobre a formação docente inicial, os saberes e o *métier* de professor (de português). Na fase inicial do processo de formação de professores, podem surgir várias dúvidas dos discentes, porque é um momento de transição de concepções trazidas do ensino médio para as novas concepções adquiridas na instituição de ensino superior. O aluno se deparará com várias teorias complexas e terá que se adaptar ao discurso científico próprio de uma formação superior que pode ir de encontro ao senso comum, às crenças e aos valores que ele trouxe.

Na formação docente inicial, como sabemos, há uma avalanche de teorias que apresentam conceitos e propostas de como o aluno deverá agir enquanto docente, trazendo à discussão estudos relacionados à prática docente e a conhecimentos, como técnicas e métodos didático-pedagógicos além dos conhecimentos específicos (técnicos) da área do curso, que se julgam necessários para proporcionar uma boa formação e um bom desempenho professoral futuro. “O professor é encarado como educador que direciona e conduz o processo de ensino, domina o conteúdo, contribuindo para que o aluno supere o universo do senso comum” (VEIGA, 1989, p. 86). A autora diz ainda que o professor deve se preocupar também com a visão crítica do conhecimento que está sendo transmitido. Essa é uma condição necessária para que o conhecimento tenha significado e valor educativo para o aluno.

A partir do momento que o sujeito-aluno(a) passa a lidar com as leituras, estudos e discussões no espaço de formação, isto é, na instituição de ensino, é esperado que ele reveja suas representações (cristalizadas) trazidas do contexto do ensino médio e inicie um novo processo de representações a partir desses novos conhecimentos. É nesse momento que o conhecimento do senso comum entrará em contato com o conhecimento científico e gerará novas RS. A dinâmica de tornar o conhecimento científico em comum é o cerne da teoria das RS, portanto.

É nesse processo de interação e socialização com o “novo” que o curso vai proporcionando, através dos conhecimentos distribuídos nas várias disciplinas que compõem a estrutura curricular, no decorrer dos semestres, que os alunos vão poder reformular suas representações iniciais, pois, suas concepções sobre o curso e sobre toda a dinâmica da formação do ser professor, pelo menos *a priori*, devem passar por um processo de mudança, de conscientização do que é ser professor(a) (de português). E um primeiro passo para essa tomada de consciência, então, é o sujeito-aluno(a) se questionar, ao menos, o que é ser um(a) (“bom/a”) professor(a) e a que profissão sua formação inicial o está levando.

Matêncio (2001, p. 206) diz que essa formação, em diferentes áreas, parece “[...] passar por um momento que impulsionará grandes mudanças, já que o mercado tem demandado um profissional que conheça tecnicamente sua área e saiba aprender para ensinar e ensinar para aprender.” Com base nessa afirmação, podemos destacar a importância da reflexão no processo de ensinar e aprender, partindo da ideia de que o conhecimento vem a partir dessa interação com o meio social. O(a) professor(a) deve autoavaliar-se, fazer críticas sobre sua atuação enquanto docente, fazer uma autorreflexão. Essas percepções devem ser adquiridas ao longo do tempo da formação docente inicial. Por isso, a falta de uma preparação técnico-didático-pedagógica⁶ dos professores em formação poderá acarretar inúmeros problemas na concretização das suas ações futuras como docentes, isto é, poderá comprometer o desempenho de seu *métier*.

Atualmente, de acordo com Silva (2013, p. 24), o maior desafio para os formadores de professores é a implementação de programas voltados para a formação de um profissional que desenvolva sua criticidade frente à sua prática, dentro do contexto histórico-social que atua. A importância do desenvolvimento do senso crítico na formação e atuação do(a) professor(a) tem sido abordada por diversos autores que fazem referência ao senso crítico-reflexivo.

A imagem do professor vem sendo, nos últimos anos, configurada por diversos aspectos negativos. Vários discursos sobre o papel do professor foram e continuam a ser disseminados nos mais variados espaços por pessoas que julgam conhecer a profissão e esses discursos surgem de todas as partes da sociedade. Discursos que se intercalam sobre vantagens e desvantagens da profissão permeiam diversos espaços sociais, inclusive. Em vista disso,

A desvalorização do trabalho do professor, o desprestígio da profissão e/ou mesmo o despreparo psíquico ou intelectual para a tarefa vêm sendo, já há algum tempo, naturalmente tematizados no discurso midiático, mas o que fazer quando essas temáticas passam a ser mais e mais vozeadas pelos alunos nas salas de aulas dos cursos de licenciatura a ponto de parecerem contribuir para grupos cada vez mais apáticos frente aos objetos de ensino e para salas de aula de licenciatura em Letras cada vez mais esvaziadas? (MODL; RIBEIRO, 2015, p. 61-62)

Mas o ponto em questão é como os futuros docentes representam a profissão de professor e se há uma representação identitária destes como futuros professores, ou seja, se eles se identificam com a sua futura profissão. Tendo em vista a forma como os discentes enxergam sua futura profissão, é possível que se revele como eles irão atuar como profissionais. Observando que essas representações não são algo particular de cada indivíduo, analisar os discursos dos sujeitos-alunos sobre o ser professor é compreender também os discursos outros que permeiam o grupo social no qual o sujeito-aluno está inserido. Em outras palavras, é preciso ressaltar que é na relação do individual (Eu/Ego) com o social (Outro(s)/Alter) que as representações vão se constituindo ao tempo que constitui o sujeito. E essa relação do *Ego* com o *Alter*

[...] refere-se aos modos como os homens constroem e criam sentido e entendem os fenômenos sociais constituintes da realidade social em que vivem. Essas maneiras de entendimento são culturalmente interligadas e transmitidas de geração em geração; são habituais e irrefletidas, tanto quanto modos reflexivos e inovadores de pensamento, linguagem e ação. (MARKOVÁ, 2017, p. 118)

Sendo assim, se os sujeitos-alunos têm representações negativas sobre o *métier* de professor é porque elas foram construídas pelo(s) Outro(s) e absorvidas pelo Eu no convívio com o grupo social. Ou seja, para a TRS não existe uma representação individual. Qualquer RS, mesmo enunciada por um sujeito, é completamente social, pois é construída na relação alter/ego.

Os problemas que cercam a profissão docente são inúmeros: má formação acadêmica, desvalorização salarial, péssimas condições de trabalho etc. Em sua pesquisa, Modl e Ribeiro (2015) pretenderam materializar através de texto verbo-visual questões sobre a docência e essa experiência das pesquisadoras permitiu mapear questões que parecem provocar mais ressonâncias negativas que positivas nos sujeitos-alunos do curso de Letras⁷, pois com essas produções imagéticas elas constataram temáticas predominantemente negativas relacionadas a ser professor, ao *métier* docente.

Gimenez (2013), por sua vez, fazendo referência a uma pesquisa de Gatti et al. (2010), diz que os resultados da pesquisa tiveram como constatação que a maioria dos alunos reconhecia a nobreza da profissão docente, mas ela não era uma escolha profissional: “Os jovens que não pensaram em ser professor apontam como um dos motivos de maior desinteresse a falta de identificação pessoal com a atividade docente, justificando que não sabem ensinar, não têm paciência ou não têm vocação” (GIMENEZ, 2013, p. 42). A autora afirma ainda que a imagem negativa e positiva que os próprios professores passam da profissão aos seus alunos tem influência sobre a possibilidade de ser professor.

Se há problemas na formação acadêmica, certamente haverá um comprometimento no domínio de conhecimentos e saberes por parte do sujeito-aluno e, conseqüentemente, por parte do sujeito-professor em serviço. Num

quadro construído por Tardif (2014), é exposto como os saberes adquiridos estão relacionados não apenas internamente, mas ao longo do caminho percorrido pelo professor, sua vivência, seu meio de trabalho. Todos esses “saberes” contribuem para a solidificação do seu “saber” como profissional docente. Portanto, se houve problemas na base, na formação inicial, é provável que haja também na *performance* profissional, embora reconheçamos que não é uma condição *sine qua non*.

Vejamos, então, o Quadro 1 apresentado por Tardif (2014):

Quadro 1: Os saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais do professor.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida, e pela socialização primária.
Saberes provenientes de formação escolar anterior.	A escola primária e a secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Com a classificação dos saberes docentes, considerando as especificidades de sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional dos professores, Tardif (2014) mostra que o modo de integração dos saberes docentes, grande parte das vezes, não é de saberes individuais, mas de saberes adquiridos ao longo da vida, na escola, no espaço de convivência social, na instituição de formação e nas suas relações com colegas de trabalho. Tudo isso intervém nas suas práticas como docente, por isso podemos considerar que esses saberes têm muito a ver com as representações aqui investigadas, posto que a representação de algo é construída através desses saberes adquiridos nos espaços de convívio do sujeito: no espaço social, na coletividade, na interação com o(s) outro(s).

Podemos associar também esses saberes diversos com uma pluralidade de discursos que interferem nas representações individuais de cada sujeito, a partir do momento que esses saberes são confrontados com outros saberes e crenças.

Cada discurso carrega uma série de informações e crenças de cada grupo ou pessoa, esse discurso nunca vem desatado, sempre vem agregado de vários outros discursos. Para Tardif (2014), os saberes profissionais têm, portanto, origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos. Por isso, como os nossos alunos informantes cursaram a metade do curso e muitos ainda não tiveram uma experiência em sala de aula na condição de docente, é provável que apenas imaginem como seria estar na posição de quem ministra aulas com base na sua vivência de aluno.

Numa visão mais “atualizada”, mais coerente com a ideologia hodierna do que é ser professor, e, mais especificamente para os sujeitos serem professores(as) de Português, não basta só dominar as regras da gramática normativa; precisa ter domínio não só dos conteúdos que eles julgam ser relacionados à sua disciplina, à matéria particular da área de Língua Portuguesa: gramática, leitura, produção de texto, literatura, mas também ter conhecimento e domínios outros relacionados à cultura, à sociedade, à educação, à história, à sociologia, à antropologia, à psicologia etc. Nesse sentido, o domínio didático-pedagógico, além do domínio técnico, também é fundamental, como ressaltam documentos oficiais, como os PCN de Língua Portuguesa, por exemplo:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22)

O professor, além de ser o garantidor de práticas efetivas de aprendizagem dos alunos, tem um “papel de informante e de interlocutor” que deve conhecer com profundidade as necessidades de seus alunos para estabelecer escolhas que atendam a elas e, conseqüentemente, possam abrir possibilidades de uma melhor aprendizagem. Por isso, segundo Matencio (2001), o profissional formado em Letras deve adequar-se à demanda de um mercado que exige muito mais do que o conhecimento enciclopédico sobre a língua e a linguagem, porque ele deve ser capaz não apenas de usar e ensinar a norma culta padrão, ou conhecer a literatura, já que estas habilidades são consideradas essenciais para a formação intelectual de qualquer cidadão.

Compete ao(à) professor(a), também, o dever de levar conhecimento para seus alunos de forma dinâmica e efetiva, integrando toda a sala de modo que facilite o aprendizado para todos, partindo da ideia de que o professor deve refletir sua prática e procurar desenvolver seu trabalho da forma mais eficiente possível. Sendo assim, o profissional de Língua Portuguesa precisa dominar/saber não só o conteúdo específico da matéria em questão, mas também outros assuntos e conteúdos que possam influenciar de forma positiva no processo de ensino-

aprendizagem de língua(em). Por isso, o professor de Língua Portuguesa precisa saber que

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22)

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte.

Observando que o sujeito é (re)constituído pelo seu discurso, e pelas práticas discursivas às quais ele pertence, analisar as representações sociais reveladas nos discursos de alunos(as) de quinto semestre em formação em um curso de Letras-Língua Portuguesa de uma universidade pública do interior do estado do Ceará nos possibilita entrar no universo dos sujeitos-alunos(as) e saber de quais crenças, valores e referências de mundo estão se utilizando para formar essas representações. Isso é o que vamos analisar na próxima seção.

3 Ser ou Não Ser Professor?

Dentre as perguntas constantes do questionário⁸, selecionamos para formar o *corpus* de análise as respostas dadas a quatro delas, visto que elas atendem aos interesses deste trabalho especificamente, que foi investigar e analisar as representações sociais dos alunos informantes sobre ser professor, sobre ser professor de português, sobre a sua identificação com o *métier* e sobre os saberes que o professor deveria dominar para ser um “bom” professor de Português. Assim, as perguntas foram direcionadas para atingir esse objetivo. É o que vamos analisar nas subseções a seguir.

3.1 O que é ser professor para você?

Nesta subseção, analisamos e discutimos as representações sociais que os sujeitos-alunos(as) revelam em seus discursos sobre *ser professor*:

SA1: **É algo mágico**, porque além de exigir muito preparo e conhecimento, também somos super-heróis para aqueles que confiam em você para ser alguém melhor na vida.

SA2: Ser professor é o mais importante e fundamental para a vida de um ser humano seja ela acadêmica ou ensino básico. Pois sem o professor não há como se formado em um determinado curso.

SA3: Professor, é amar o que faz, pois o mesmo vive e lutar por direitos que são só para o seu bem e do aluno.

SA4: Ser professor para mim é amor acima de tudo, a profissão é meu sonho desde criança, então ela tem um valor bastante significativo para mim.

SA5: Passar seus ensinamentos para seus alunos, sem anular a vivencia e que já foi aprendido por eles.

SA6: É ensinar, aprender e estimular a criatividade do aluno.

SA7: É ser uma pessoa responsável pelo crescimento intelectual de alguém, podendo instituir diversos valores pessoais, pois há uma convivência com o professor.

SA8: É algo importante. Praticamente o professor tem o poder de moldar pessoas, ter a capacidade de montar todas as profissões.

SA9: Ensinar de forma que o aluno aprenda e cresça como pessoa e profissionalmente.

SA10: Norteador de conhecimentos. Os alunos já tem uma carga de conhecimento, os professores simplesmente ajudará em orientações de como fazerem uso desse conhecimento. Por exemplo: seguir uma graduação.

Os discursos dos sujeitos-alunos(as) revelam representações sobre o que é ser professor como uma profissão de “super-heróis” e de “amor”: “também somos **super-heróis** para aqueles que confiam em você para ser alguém melhor na vida”, “Professor, é **amar** o que faz”, “Ser professor para mim é **amor** acima de tudo”. Além dessas representações, outras imagens são acionadas, como de “lutador” abnegado por direitos, de “formador de outras profissões”, de “comprometido com o crescimento intelectual” e de “poder moldar pessoas”: “o mesmo vive e **lutar por direitos** que são só para o seu bem e do aluno”, “Pois **sem o professor não há como se formado** em um determinado curso”/“ter a **capacidade de montar todas as profissões**”, “É ser uma pessoa **responsável pelo crescimento intelectual de alguém**”, “Praticamente **o professor tem o poder de moldar pessoas**”.

Outras representações de ser professor remetem ao aspecto “emocional” e como “tutor” do crescimento pessoal e profissional dos alunos e “norteador”/“orientador”/“estimulador” de conhecimentos: **“Ser professor é o mais importante e fundamental para a vida de um ser humano”**, “Ensinar de forma que o aluno **aprenda e cresça como pessoa e profissionalmente**”, “Os alunos já tem uma carga de conhecimento, **os professores simplesmente ajudará em orientações** de como fazerem uso desse conhecimento”, “É ensinar, aprender e **estimular** a criatividade do aluno”.

Essas representações feitas pelos sujeitos-alunos(as) de como o(a) professor(a) deve atuar, não são implicações individuais do(a) aluno(a), isso porque ao mesmo tempo em que o professor é visto de uma forma positiva, representado como “super-heróis” também é considerado como um profissional de bastante responsabilidade, pois atinge diretamente na vida particular do aluno por seu papel, tendo em vista que os alunos “confiam em você para ser alguém melhor na vida”. Segundo os sujeitos-alunos(as), o(a) professor(a) tem a função de ser o “responsável pelo crescimento intelectual” daquele(s) a quem ele ensina, consequentemente os alunos, cabendo ao professor o papel de “mentor intelectual”,

Outras representações do ser professor(a) envolvem o seu papel de “instituir diversos valores pessoais” e ter “o poder de moldar pessoas”, o que remete ao discurso do “ser modelo”, exemplo a ser seguido pelos alunos, portanto, é preciso ter cuidado com a sua imagem e com suas práticas para não causar má influência sobre ou ser mau exemplo para os discentes, “pois há uma convivência com o professor”.

Há uma sobrecarga de responsabilidade atribuída ao professor que vai além de simplesmente “ensinar” conteúdo, visto que apenas dois dos sujeitos alunos mencionaram essa atribuição, o SA6 e o SA9: “É **ensinar**, aprender e estimular a criatividade do aluno”/“**Ensinar** de forma que o aluno aprenda”. Ou seja, o seu papel precípua de professor ficou relegado a segundo plano ou a plano nenhum, porque sequer foi mencionado.

3.2 O que é ser professor de Português para você? Justifique.

Nesta subseção, analisamos os discursos dos sujeitos-alunos(as) sobre “ser professor de Português” e discutimos as representações sociais que os participantes, futuros professores nesta área, possam nos revelar sobre o *métier*.

SA1: Ser professor de português acarreta inúmeras vantagens, uma delas é ajudar seus alunos a progredir.

SA2: Ser professor de português é saber passar o adequado para a linguagem culta padrão no português.

SA3: É dominar a língua, a gramática e todas as partes que lhe faz ser professor de português.

SA4: Não foi minha primeira opção, mas aos poucos vou me acostumando. O professor de português é bastante importante até mesmo para outras matérias, o ensino da leitura e interpretação a base da vida acadêmica.

SA5: É muito além do que ensinar as regras e as normas cultas da linguagem, a norma padrão, é também inserir os alunos no mundo que está vivendo.

SA6: É ensinar que existem normas, mas há várias maneiras de se comunicar.

SA7: É ser o mesmo que qualquer outro professor.

SA8: É ser alguém que vai acompanhar o aluno desde o começo, ensinando regras e incentivando a leitura.

SA9: Ensinar os conteúdos da língua portuguesa e instigar o aluno e suas partes cognitivas.

SA10: Ser um condutor de novas experiências existentes na prática leitora.

O uso de expressões colocadas pelos sujeitos como “saber ensinar”, “saber passar”, “corretamente”, “adequado”, “linguagem culta padrão”, “ensinando regras” deixa uma marca de anulação de outras formas de linguagem. Essa menção à adequação da língua culta que o professor tem que “saber passar” para seus alunos ainda é representada por alguns sujeitos-alunos(as) do curso de Letras: “Ser professor de português é saber passar o adequado para a linguagem culta padrão no português”/“É dominar a língua, a gramática”/ “É ensinar que existem normas, mas há várias maneiras de se comunicar”/“É ser alguém que vai acompanhar o aluno desde o começo, ensinando regras e incentivando a leitura”.

Apesar de alguns sujeitos compreenderem que o papel do professor de Português vai muito além de ditar regras e apontar o certo e errado na língua, alguns alunos, no entanto, ainda consideram que ser um profissional da Língua Portuguesa se restrinja a ensinar o certo e o errado; ser aquele professor que ensina regras da língua/linguagem culta/padrão.

O SA7 em sua representação para a questão em tela não concebe nenhum papel diferenciador ao professor de Português dentro do processo da formação escolar: “É ser o mesmo que qualquer outro professor”. No entanto, essa postura de SA7 não encontra respaldo no discurso de SA4: “O professor de português é **bastante importante até mesmo para outras matérias**, o ensino da leitura e interpretação a base da vida acadêmica”.

As representações de SA4, assim como as de SA10: “Ser um **condutor de novas experiências existentes na prática leitora**”, de ser um professor “condutor” (que tomamos aqui motivado pelo contexto, como equivalente de “mediador”), parece-nos que estão em consonância com o pretendido nos PCN de Língua Portuguesa ao se referir à “mediação do professor”:

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo. (PCN)

O papel do professor de português, portanto, não deve se limitar apenas a ensinar a gramática normativa, pois ensinar português é muito mais que isso: é levar o aluno a refletir criticamente sobre os fenômenos linguísticos; é fazer com que o aluno se torne um leitor-autor crítico-reflexivo e venha a refletir sobre vários aspectos da sociedade e não apenas do conteúdo que será passado em sala de aula. O professor deve promover essa reflexão através de técnicas e métodos/metodologias adequados ao contexto de ensino-aprendizagem.

Os SA revelam em seus discursos que ser professor de Português não está restrito apenas ao ensino de regras de gramática normativa. Além dela há “algo” a mais para “saber”, ser “ensinado” e “dominado”, como “práticas de ensino”. É isso o que expressam as representações de SA5 corroborando as anteriores de forma mais contundente: “É muito além do que ensinar as regras e as normas cultas da linguagem, a norma padrão, é também inserir os alunos no mundo que está vivendo”.

A nosso ver, isso aponta para uma mudança de perspectiva motivada pelo processo de formação (dos vários discursos que compõem as disciplinas acadêmicas com as quais tiveram contato), pois os sujeitos-alunos(as) estão compreendendo que o(a) professor(a) deve estar preparado(a) para abrir debates sobre diversos temas, não apenas seguir uma linha tradicional de ensino: restringir o ensino de língua ao ensino de gramática normativa. Porém, é preciso fazer duas ressalvas: primeiro, em nenhum dos enunciados apareceram RS de ser professor de Português relacionado ao ensino de “literatura” e “produção de texto”, apesar de terem mencionado a “leitura”: “o ensino da leitura e interpretação”/“ensinando regras e incentivando a leitura”/“prática leitora”. Isso nos leva a crer que nas RS desses sujeitos, ser professor de Português é aquele que ensina gramática; o ensino de Literatura e redação é outro professor. E isso nós sabemos que é proveniente da estrutura do ensino básico, de como o ensino de Português está dividido.

3.3 Você se vê como um futuro professor de Língua Portuguesa?

Nesta subseção, o foco está na empatia identitária com o futuro *métier* de professor de Língua Portuguesa, ou seja, se os sujeitos se identificam/se representam como futuros professores de Português.

SA1: Sim, porque foi o que escolhi para mim.

SA2: Sim, pois até o exato momento eu amo o curso e me interesso bastante pelo os determinados assuntos tratados no curso de letras.

SA3: Como já relatei, fazer letras não foi minha primeira opção, porém hoje, convivendo com toda essa emoção que é ser professor estou mim acostumando.

SA4: Não me via, mas desde quando comecei o curso comecei a me ver, mas meu foco por enquanto a língua latina.

SA5: Não.

SA6: Não. Meu objetivo é ser tradutora.

SA7: Não, pois ainda desejo trabalhar na área.

SA8: Não. Porque pretendo ir para o lado da língua inglesa.

SA9: Não, porque pretendo ensinar a língua inglesa.

SA10: Sim, além de ser um sonho de infância, mim identifico muito com sala de aula.

Os sujeitos informantes eram alunos que já haviam cursado a metade do Curso de Licenciatura em Letras, por isso era de se esperar que nesse ínterim eles(as) já devessem ter pelo menos alguma identificação com o curso, porém pelas respostas obtidas na pesquisa, foi constatado que grande parte dos sujeitos-alunos(as) não quer ser professor(a) de Língua Portuguesa. Mesmo já tendo cumprido a metade do curso, nem todos os sujeitos-alunos(as), num total de 60,0%, se representaram como futuros professores de Português. Como vimos que 57,89% do total dos entrevistados informantes da pesquisa não escolheram o curso de Letras como primeira opção, isso pode estar influenciando negativamente na empatia identitária dos sujeitos com o futuro *métier* de docente de Português. Com isso, o fato de estar no curso não é garantia de identificação com o curso e com a profissão futura, provocando, assim, desmotivação no sujeito-aluno em formação e no futuro professor, caso ele conclua.

E a resposta contundente, direta, objetiva, sem rodeios, sem qualquer justificativa ou explicação de SA5 é bastante significativa quanto à recusa de uma identificação com a profissão, com o futuro *métier* de professor: “Não”. Já a resposta confusa, paradoxal, de SA7 pode ser um indicativo de que ele ainda não tenha uma ideia clara sobre a profissão futuramente: “Não, pois ainda desejo trabalhar na área”.

Nos discursos dos três sujeitos-alunos(as) que responderam “sim”, querer ser professor é apontado como um discurso conformista, e aduz a uma escolha por afinidade afetiva. Quando o SA1 diz que se ver como professor “porque foi isso que escolhi pra mim”, e o SA10 afirma que é “um sonho de infância”, que “mim identifico muito com sala de aula”, então, conseqüentemente, eles estão destinados a isso por escolha, por opção. Observamos também nos outros enunciados, que sempre eles relacionam a sua escolha a algo emocional: “escolhi pra mim” “eu amo o curso” “convivendo com toda essa emoção que é ser professor”.

Mas há aqueles que revelam uma mudança de perspectiva após o “convívio” com o curso, mesmo a mudança ainda estando em processo, como denunciam as marcas verbais usadas sujeitos (“estou mim **acostumando**”/“**comecei** a me ver”), como são os casos de SA3 e SA4: “convivendo com toda essa emoção que é ser professor estou mim acostumando”/“ Não me via, mas desde quando comecei o curso comecei a me ver”.

Em momento algum, os sujeitos representaram a profissão como algo de prestígio e notoriedade social e financeira. O *métier* é representado como algo que será feito por amor, afinidade e por ser aquilo que o sujeito não se identificava, mas, por algum motivo permaneceu no curso até o momento.

3.4 Que conhecimentos/domínios você acha que um professor deve saber para ser um bom professor de LP?

Nesta última subseção, nos dedicamos a analisar como os sujeitos-alunos(as) em formação inicial em Letras representam quais os conhecimentos que um professor de Português deve dominar/saber para ser um “bom” professor.

SA1: Profundo domínio do assunto das aulas, facilidade de se relacionar com outras pessoas criatividades, paciência e compromisso com a informação do aluno.

SA2: Em primeiro lugar ele dever ter os conhecimentos necessários da língua portuguesa e pratica de dominar essa área em que se vai trabalhar.

SA3: **A gramática claro** boas **interpretações de texto** ou de qualquer coisa, ter livros que deixe o aluno querendo ler, boas **produções textuais** para sala, ser compreensivo, e leva uma aula produtiva e calma durante o tempo.

SA4: **Gramatica, produção textual, literatura e um livro didático** exemplar.

SA5: **Os conhecimentos padrões e formais da língua, “o certo” e “errado”, na fala e escrita**, e passar seu conhecimento de forma simples, **sem aniquilar, a vivência e o que o aluno já traz de bagagem**.

SA6: **Saber que não existe certo ou errado**, mas que há a **necessidade de um domínio das normas cultas**.

SA7: **Deve conter não apenas o domínio da gramatica**, mais **deve conter valores, princípios** estes que poderão trabalhar com diferenças em sala de aula.

SA8: Acho que **o mais importante é ter um vasto conhecimento literário**.

SA9: Domínio de ambos, **literatura e gramatica**.

SA10: Temos que ter um pouco de conhecimento cada experiência de vida. É preciso se camuflar de diversas formas para que se tenha resultados satisfatórios com os alunos, assim como o camaleão se camufla para se misturar ao ambiente.

SA1, SA2 e SA10 não especificam os conhecimentos de acordo com a pergunta, por isso não há o que analisar por falta de elementos substanciais: eles não mobilizam representações de domínios de conteúdo pertinentes à área de atuação necessários para ser considerado um(a) bom(a) professor(a): “Profundo domínio do assunto das aulas”/“ele dever ter os conhecimentos necessários da língua portuguesa”/“Temos que ter um pouco de conhecimento cada experiência de vida”.

Na maior parte das representações mobilizadas, os sujeitos acreditam que para ser um bom professor de LP, é necessário conhecer a norma culta da língua e ter conhecimento/domínio da “gramática” como elemento essencial para o seu bom desempenho, como podemos observar nos seguintes enunciados: “A gramática claro”/“ Gramatica”/“ Deve conter não apenas o domínio da gramatica”/“ Domínio de ambos, literatura e gramatica”.

As representações, que boa parte dos sujeitos mobiliza em seus discursos, em relação ao domínio de saberes relativos à disciplina Língua Portuguesa, são marcadas, em alguns discursos, por uma ressalva ou a negação total do domínio da gramática e dos fenômenos linguísticos da língua/linguagem, da leitura e da escrita, chegando a colocar o “conhecimento literário” como o “mais importante”: “Acho que o mais importante é ter um vasto conhecimento literário”.

Mas há também representações mobilizadas que já trazem vestígios de um saber científico sobre a língua/linguagem: “Saber que não existe certo ou errado, mas que há a necessidade de um domínio das normas cultas”/“Deve conter não apenas o domínio da gramatica”. Isso é significativo porque demonstra que esses sujeitos-alunos(as) já “sentem” o peso do saber científico em sua formação, mobilizando um conhecimento advindo do discurso sociolinguístico sobre a adequação dos usos linguísticos, sobre a competência comunicativa, sobre o ensino de normas cultas (no plural) e da não hegemonia da gramática normativa como objeto de ensino de língua materna.

Considerações Finais

A realização da pesquisa permitiu concluir, com base nas análises dos discursos, que os sujeitos-alunos(as) associam a imagem do professor como uma profissão que exige doação pelo que faz, porque é preciso amar a profissão. Por isso, as representações mobilizadas sobre o que é ser professor de Língua Portuguesa e o que esse profissional deve dominar/saber nos demonstraram que a maioria dos sujeitos-alunos(as) não tem isso de forma tão clara do ponto de vista teórico-metodológico.

As análises nos possibilitaram constatar, ainda, que os alunos, apesar dos pesares, mobilizaram representações positivas, pois o professor é visto como um “super-herói” e tem muita importância na vida escolar e social dos alunos. As palavras que os sujeitos mais mobilizaram para representar o que é ser professor

foram: “amor”, “importância”, “conhecimento”, “responsabilidade”, “estimular”, “incentivar”.

Já que o discurso não é apenas um espelho que reflete a realidade e as representações sociais são (re)construídas no fio discursivo, essas representações são mobilizadas a partir dos discursos constitutivos do grupo de pertença dos sujeitos-alunos(as), ou seja, das representações sociais já cristalizadas no senso comum, mas também já mobilizam representações do saber científico adquirido na academia.

Notas

¹ Este artigo é o resultado de uma pesquisa financiada com bolsa de pesquisa PIBIC/FECOP/URCA, edital Nº 01/2019.

² Todos os informantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

³ Esses informantes tinham sido alunos do pesquisador no quarto semestre e foram justamente suas falas que despertaram o nosso interesse em buscar respostas para uma visão tão negativa sobre o curso e a profissão para a qual estava se formando, mas que não pretendiam exercê-la.

⁴ A disciplina ministrada era “Semântica e Pragmática”. A nossa suspeita, inferimos pelos discursos proferidos, era porque eles não viam uma relação direta com a gramática normativa, ou com a ideia de ensino de português com a qual chegaram ao curso, daí alegarem que não tinha a ver com português.

⁵ Alguns alunos confessaram que nunca tinham feito até ali um fichamento de síntese; outros que nunca tinham lido textos tão longos; e ainda aqueles que simplesmente não fizeram.

⁶ Esclareçamos o que concebemos como formação técnico-didático-pedagógica. A concepção que aqui damos a *técnico* é no sentido da formação plena, de domínio de conteúdo das matérias das disciplinas específicas, uma formação sólida e consistente com bases científicas, em que se possa sempre confrontar teoria e prática. Já a concepção *didática*, é no sentido de dominar as técnicas, os métodos e as metodologias de ensino necessárias para o processo, mas não só. Dominar esse cabedal didático, é saber dominar o *quando*, *como*, *por que* e *para quem* ensinar o que *precisa* ser ensinado. Para a concepção *pedagógica*, é no sentido de que o docente precisa ter claro que tendência/corrente pedagógica ele deve adotar como base para nortear seu trabalho. Que filosofia de educação ele pretende implementar à sua prática? Essa pergunta deve estar na base dessa escolha, porque ela vai determinar que aluno se está formando ou pretende formar.

⁷ As pesquisadoras aplicaram a mesma metodologia de pesquisa em duas instituições distintas da região Nordeste, uma no Ceará e outra na Bahia.

⁸ Ao todo foram aplicados 30 questionários (número total de alunos presentes, no dia da aplicação, no quinto semestre do curso no primeiro semestre de 2019), mas apenas 19 devolveram; desses, selecionamos de forma randômica 10 formulários do *corpus* para análise

devido ao espaço limitado do gênero e a sua finalidade. Esclarecemos que a redação dos textos foi mantida *ipsis litteris*.

Referências

ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. n. 50, out./dez. 2013. p. 69-86

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, 2015. p. 273-280

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (orgs.). *Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 41-54

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44

MARKOVÁ, I. *Mente dialógica: senso comum e ética*. Trad. Lilian Ulup. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MODL, F. C.; RIBERO, P. B. (Re)construção identitária em movimentos de referenciação: representações sociais sobre o professor na formação inicial. *Nonada*, Porto Alegre, n. 24, 1º semestre 2015. p. 61-82

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2015.

RIBEIRO, P. B. Representações do ser professor no curso de letras. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 11, n. 2, 2014. p. 97-116

SILVA, K. A. Linguística aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (orgs.). *Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-40

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 7. ed. São Paulo: Papirus, 1989.

Para citar este artigo

OLIVEIRA, Renata Antero de; FRANÇA, José Marcos Ernesto Santana de. Ser professor de português e os saberes do seu métier: representações sociais de alunos de Letras. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 9, n. 3, p. 896-918, set.-dez. 2020.

816

Os autores

Renata Antero de Oliveira é aluna do oitavo semestre do curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade Regional do Cariri e bolsista de PIBIC/FECOP/URCA; membro do Grupo de Pesquisa DISCULTI/CNPq.

José Marcos Ernesto Santana de França possui doutorado em Linguística, pós-doutorado em Linguística/Linguística Aplicada, é professor assistente de Língua Portuguesa do Departamento de Línguas e Literaturas e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri. É vice-líder do Grupo de Pesquisa em Discurso, Cultura e Identidades (DISCULTI/CNPq).